

## A LEITURA DE CONTOS EM INGLÊS COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Maria Luiza Washington Batista (UFS)*

### 1. INTRODUÇÃO

O conceito de autonomia na aprendizagem tem obtido espaço nos diferentes contextos de aprendizagem de língua estrangeira. Estudos recentes sobre o ensino e aprendizagem de LE (língua estrangeira) têm enfatizado que esta é uma capacidade a ser incentivada (Benson, 2001, Little, 2003, Volker, 1997). A autonomia de estudos é inegavelmente desejável em todas as áreas da educação, pois faz com que o aluno seja também seu próprio agente de aprendizagem, crie seu próprio estilo de aprender e permite que ele alcance seus objetivos da maneira que lhe for mais conveniente. O aluno percebe seu papel de co-responsável por sua própria aprendizagem, formulando e perseguindo seus próprios objetivos e metas, além daqueles impostos pelo professor. Magno e Silva afirma que, nos contextos de aprendizagem de LE, fomentar a autonomia é de suma importância, pois o número de horas geralmente dedicadas a esse estudo, tanto nas escolas de ensino básico como nas universidades, é exíguo, não sendo suficiente para que o aprendente alcance proficiência na língua desejada. Além disso, as pessoas não podem passar a vida toda na escola para aprenderem uma LE, idéia corroborada por Leffa (2003), que afirma que o aluno deve ser assistido durante certo período, mas deve ter a capacidade de agir por conta própria no futuro. Aprender é um processo contínuo e, portanto, a “autonomia na aprendizagem é uma necessidade imperiosa” (Magno e Silva, 2008). Para Leffa, o aluno que não procura ir além do que é dado em sala de aula não adquirirá o domínio da língua estrangeira. Somente o aprendente autônomo aprenderá realmente uma língua estrangeira.

Definir autonomia, no entanto, não é uma tarefa simples. Podemos dizer que autonomia é a habilidade de assumir controle sobre o próprio aprendizado, numa relação psicológica entre o processo e o conteúdo a ser aprendido, e no reconhecimento

dos direitos dos aprendentes pelo sistema educacional (Benson, 2001; Little, 1991; Holec, 1981).

Autonomia na aprendizagem de LE é mais do que uma forma de aprender, mais do que uma nova metodologia de ensino. Autonomia de aprendizagem é uma atitude.

Em trabalho apresentado no Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI) de 2005, e disponível em <http://www.veramenezes.com/enpuli2005.htm>, as pesquisadoras Vera Menezes e Lindiane Vieira nos fornecem as idéias de Crabbe (1993) que apresenta três argumentos para justificar a autonomia: o ideológico, o psicológico e o econômico.

Para nosso trabalho de pesquisa, cuja descrição e resultados apresentamos nesse artigo, levamos em consideração o aspecto ideológico, definido por Crabbe como o “direito de ser livre para exercer suas próprias escolhas” e o aspecto psicológico, que “explica que aprendemos mais quando nos responsabilizamos pela própria aprendizagem.”

As pesquisadoras afirmam também que, no Brasil, são poucos os contextos que realmente promovem a autonomia no aprendizado de LE. Para as autoras, no nosso contexto escolar o aluno geralmente não tem o direito de escolher objetivos, conteúdos ou métodos de ensino, “pois a estrutura de poder escolar não dá margem para ações autônomas.” Ao término da pesquisa, Menezes e Vieira concluíram que a “questão da autonomia é crucial para o bom desempenho dos aprendizes e que o tema deveria encontrar mais espaço nos projetos de formação de professor em serviço e pré-serviço.” (Paiva & Vieira, 2005)

É nesse contexto de formação de professores que atuamos há quase quinze anos e onde desenvolvemos um projeto no primeiro semestre de 2010 com o objetivo de fomentar a autonomia do aprendente de LE e futuro professor. Assim como Magno e Silva (2008), acreditamos que, “embora não se possa ensinar alguém a ser autônomo, se pode criar as condições para que os aprendentes aprendam a sê-lo”. Para nós, é o professor e como ele desempenha seu papel em sala de aula que pode fomentar ou não a autonomia dos aprendentes.

## 2. O PAPEL DO PROFESSOR COMO FOMENTADOR DA AUTONOMIA DOS APRENDENTES

No contexto de ensino de LE em que atuamos, uma universidade federal do nordeste do Brasil, em geral o professor ainda assume um papel bastante tradicional, de único organizador, controlador, detentor do conhecimento, avaliador e provedor de recursos. No início do semestre os alunos recebem uma cópia do plano de curso com informações sobre a ementa, os objetivos gerais e específicos da disciplina, o conteúdo programático, a metodologia e o material didático a serem utilizados e as formas de avaliação. Não é prática corrente dar oportunidade de escolhas ou espaço para negociação ou para a voz dos aprendentes em relação ao planejamento do conteúdo e atividades que serão desenvolvidas durante o semestre. O professor é o único controlador da sala de aula.

Mas o professor que pretende fomentar a autonomia de seus alunos precisa refletir sobre suas práticas pedagógicas, sobre seu cotidiano em sala de aula a fim de assumir novos papéis no intuito de mudar seu posicionamento tradicional, mudar a si próprio, mudança essa que provocará novos comportamentos em seus alunos. É preciso que se abra um espaço para a negociação, é preciso fornecer escolhas e respeitá-las, acreditando na capacidade dos aprendentes para tomarem decisões sobre suas formas de aprender.

Essa maior “liberdade” traz, conseqüentemente, mais responsabilidade. O aluno que ganha mais direitos de participação tem que, necessariamente concordar em assumir parte da responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. Se o professor deixa de ser o único controlador do processo e passa a assumir uma postura de gerenciador, o aluno também deixa de ser um mero espectador, deixando de lado sua postura passiva de receptor.

No caso de curso de formação de professor isso é fundamental, pois “professores em formação que sejam submetidos a padrões de ensino mais fomentadores da autonomia certamente terão maiores possibilidades de agir dessa forma quando se tornarem professores, mais adiante na sua vida” (Magno e Silva, 2008).

Mas muitos professores, mesmo aqueles com anos de experiência e sólida formação acadêmica, sentem-se ameaçados em sua autoridade quando há uma tentativa

de se implementar um programa de autonomia, pois há certa confusão entre ser autônomo e ser autodidata. O autodidata se instrui por si mesmo, sem professores. O aprendente autônomo tem poder, tem voz, faz escolhas, estabelece seus objetivos e seu próprio ritmo de aprendizagem, mas é guiado, gerenciado, instruído por um professor. Um programa de ensino que estimula a autonomia na aprendizagem não anula ou extingue a figura do professor. O que há é uma mudança no papel do professor, que deixa de ser a autoridade máxima, tanto em termos de controle e gerenciamento de sala de aula como de conteúdo. Ele deixa de ser aquele professor que, em geral, só faz as perguntas que ele tem certeza que sabe responder e passa a ser o “facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, a se tornar ainda mais autônomo e ficar menos dependente dele, professor.” (Leffa, 2003).

### 3. A LEITURA COMO FORMA DE FOMENTO DA AUTONOMIA

De acordo com Bernhardt (1991), definir leitura é uma tarefa complexa, e se pudéssemos chegar a uma definição em um único livro a maioria dos pesquisadores da área de educação poderia se aposentar ou escolher outra carreira alternativa.

A habilidade de leitura pode ser desenvolvida e professores podem auxiliar alunos no desenvolvimento dessa habilidade. A leitura é uma forma de aprendizagem independente que fornece base para habilidade de síntese e crítica. A habilidade de leitura é reconhecidamente a mais estável e durável, mesmo em LE. O indivíduo pode perder suas habilidades ditas como produtivas (escrever e falar), mas ainda assim ser capaz de compreender um texto escrito com certo grau de proficiência.

No entanto, no Brasil é senso comum que as pessoas lêem pouco. No segundo capítulo de seu livro *Oficina de Leitura*, Ângela Kleiman tenta responder à seguinte pergunta: *Por que meu aluno não lê?* – Nas escolas, a leitura é vista como obrigação, como parte de atividades acadêmicas, sendo sempre seguida de exercícios de interpretação e avaliações (provas) sobre o texto lido. Em geral, os alunos não escolhem o que querem ler. Nem nos cursos de Letras isso é comum. Quando o aluno está estudando o Romantismo, por exemplo, a ele, em geral, não é dada a opção de escolha entre as diferentes obras desse período literário para que ele possa analisar as

características da obra de acordo com o período literário. Na maioria das vezes é o professor que determina as obras que serão lidas, analisadas, e como será feita a avaliação dessa leitura. Kleiman cita o autor francês Bellenger, para quem a leitura se baseia no desejo e no prazer de ler. Para a autora, “Para formar bons leitores, devemos ter paixão pela leitura.”

Já nas aulas de LE, a leitura é tratada como uma das partes de um currículo que prevê o ensino das quatro habilidades lingüísticas e os textos nos livros didáticos de LE, em geral, não visam o entretenimento, ou a obtenção de informação relevante para a vida real.

Em recente palestra sobre livro didático (LD) proferida durante o III Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira na PUC-RIO (Julho-2010) a professora Maria José Coracini afirmou que a maioria dos textos para leitura que aparece em livros didáticos em geral não estimula a leitura, pois são textos que devem ser lidos com um único propósito que é a realização de alguma tarefa posterior. Diferentemente da vida real, aprendentes lêem textos no LD simplesmente para responder perguntas que seguem o mesmo. Isso significa que o propósito e a maneira como aprendentes lêem textos em LD não corresponde exatamente ao que acontece na vida real, onde o próprio leitor se faz perguntas (ou não) que levam à melhor compreensão do texto. Esse tipo de leitura pode não refletir exatamente como os alunos entenderiam o texto se estivessem lendo em contexto real, sem propósito de avaliação de compreensão. As tarefas são de localização de informações óbvias, que estão claramente expostas no texto. Em geral não há exercícios que requerem inferência de significado, questões que extrapolam o texto, até porque os textos não se apresentam polêmicos. Muitas vezes, os textos apresentados em lições de livros didáticos de LE são apenas pretexto para ensinar ou consolidar pontos gramaticais ou vocabulário novo. Em geral os exercícios que seguem os textos de livros didáticos de LE são divididos em duas etapas. A primeira é chamada de “compreensão” do texto, que, na verdade, se resume à decodificação de informações. A professora acredita que, nesse nível de leitura, algumas perguntas são tolas, pois em geral as respostas são facilmente “localizadas”, uma vez que se apresentam claramente declaradas, com “marcas” deixadas intencionalmente pelo autor. A segunda etapa é a de “interpretação” do texto,

que contém perguntas que “extrapolam” o texto, como se a leitura acontecesse em níveis ou camadas. Na vida real não é assim que a leitura se processa.

Para Scarcella e Oxford (1992) a leitura deve se processar em situações onde a língua escrita tenha uma função real tal como a de entreter, informar, dar direções, etc. As autoras afirmam que os aprendentes de LE fazem pouca leitura dentro e fora de sala de aula e passam mais tempo fazendo exercícios que testam sua habilidade de leitura. Muitos professores não gostam de fazer atividade de leitura em sala de aula porque essa é uma atividade que não se pode controlar e dá a sensação de que os alunos não estão fazendo coisa alguma, não estão produzindo. No entanto, a leitura feita com um objetivo real passa a ser uma atividade significativa e prazerosa, tornando-se uma forma de interação do aprendente com o mundo real ou imaginário do texto e, conseqüentemente, uma forma de aprendizagem que estimula a autonomia.

Para Vygotsky, o ser humano adquire uma língua através da interação em sociedade com os outros seres humanos. Todo conhecimento, incluindo a língua, é construído socialmente através da interação. Para que ocorra a aprendizagem não é necessária a presença do professor fisicamente presente, pois esta pode ocorrer através da mediação de um artefato cultural, socialmente situado, como o texto escrito, por exemplo. Mas Leffa (2003) adverte que, “não basta que o aluno esteja exposto ao *input* lingüístico. É necessário também que haja intencionalidade pedagógica no meio ambiente.

No nosso projeto de desenvolvimento de leitura, nossa intencionalidade pedagógica principal era a de mostrar aos alunos que eles eram capazes de ler e entender um conto em LE sem a ajuda do professor, sem responder perguntas sobre o texto lido, sem provas de avaliação de compreensão.

#### 4. O PROJETO DE LEITURA

No primeiro semestre de 2010 desenvolvemos um projeto de leitura extensiva em LE na Universidade Federal de Sergipe em três turmas de níveis diferentes de proficiência em língua inglesa.

A lista de objetivos parece extensa, mas acreditamos que vários desses objetivos poderiam ser alcançados, pois, na verdade, eles estão em cadeia, isto é, ao alcançar um objetivo o aluno, na verdade, alcançaria vários deles.

Nossa proposta era dar aos alunos oportunidades de lerem textos autênticos para poderem desenvolver fluência e automatismo na habilidade de leitura em LE; fazer da leitura extensiva e, conseqüentemente da exposição intensa a LE parte da rotina de atividades de aprendizagem fora de sala de aulas; motivar alunos a lerem e apreciarem a experiência de ler em LE; motivar alunos a lerem textos literários de gêneros diferentes daqueles geralmente apresentados em livros didáticos ou construídos especialmente para livros didáticos; ler para compreender o texto, para entender a mensagem intencionada pelo autor do texto e direcionada ao leitor do texto e não para necessariamente ou prioritariamente para aprender vocabulário novo, estruturas gramaticais, pronúncia de palavras. Esses últimos são ganhos “secundários” que acreditamos ocorrer de forma inconsciente, sendo “adquiridos” na concepção de aquisição de Krashen (1985). Nossa intenção era a de motivar alunos, fazendo da leitura algo interessante e não apenas algo com propósito didático, informativo; ler pelo prazer da leitura, ler como na vida real, isto é, o próprio aluno determina qual texto quer ler e o que ele pretende com a leitura do texto.

A proposta do projeto foi apresentada no início do semestre para ser apreciada e aprovada (ou não) pelos alunos. Era uma proposta inovadora, que não constava do conteúdo programático ou das atividades “oficiais” previstas para as disciplinas. Ao apresentarmos a proposta, esperávamos uma resistência quanto à execução do projeto, uma reação negativa dos alunos. No entanto, a proposta foi aprovada pelas três turmas. Uma reflexão sobre a reação (ou não reação) dos alunos nos levou a duas conclusões. A primeira é que os alunos realmente gostaram e aprovaram o projeto. A segunda é que, não acostumados a escolherem o tipo de atividade que fazem durante o curso de Letras, os alunos simplesmente aprovaram a proposta, por medo de dizer não ou por não entenderem que era uma proposta, e não uma imposição de atividade.

De qualquer forma o projeto foi aprovado e levado a cabo.

A proposta inicial era de que o projeto fosse desenvolvido em duplas, seguindo a idéia de Vygotsky de que a aprendizagem ocorre quando há interação entre os indivíduos, e a idéia do andaime, isto é, cada aluno serviria de suporte para o outro. As

duplas não foram impostas pelo professor e os alunos tiveram total liberdade para escolherem seus pares. Duas turmas desenvolveram o projeto em duplas, mas em uma delas, a de nível de proficiência mais básico, os alunos preferiram trabalhar individualmente. Foi discutida a questão da importância de se assumir responsabilidades, do estabelecimento do papel e da função de cada membro do grupo para que um trabalho realizado em grupo seja bem sucedido.

Haviam duas imposições apenas: cada dupla deveria escolher um conto (short story) para ser lido, e esse conto deveria ser um texto autêntico, não editado, sem simplificações. Permitir que os alunos tenham mais controle sobre o que vão ler aumenta sua motivação para a leitura. Isso também é bom para melhorar a autoconfiança, pois estão lendo o que escolheram. Foi sugerido um *site* onde os alunos poderiam escolher entre uma variedade enorme de contos de vários tipos, tais como contos de terror, contos de fada, contos de aventura, contos de amor, etc. O *site* foi sugerido devido à escassez de obras publicadas em papel disponíveis para os alunos em nosso contexto de trabalho. No entanto, os alunos poderiam procurar outras fontes onde pudessem encontrar contos publicados em inglês. Os alunos eram livres para descartarem um conto que não estava lhes agradando e começar a leitura de um novo texto.

A escolha pelo conto se deve ao fato de que, para o nível de proficiência dos alunos, esse gênero é bastante adequado, pois é geralmente, mas não necessariamente, mais curto do que um romance, tem um enredo simples, com poucos personagens, esquema de tempo restrito e a ação transcorrendo em poucos ou um único núcleo. A estrutura da ação do conto costuma ser fechada e desenvolver um só conflito.

Esse conto deveria ser uma obra autêntica, isto é, um texto que não foi escrito com a intenção de ser usado como material de ensino-aprendizagem de LE e sim um texto com propósito de comunicação real. Os alunos não deveriam escolher obras clássicas que tivessem sido simplificadas com o propósito de facilitar a leitura para um aprendente de LE, evitando-se assim que lessem obras “artificiais”. As obras escolhidas poderiam ser simples, porém deveriam ser autênticas, não deveriam ser obras simplificadas. Textos simplificados perdem a chamada *voz do autor*, sua identidade, seu propósito. Textos autênticos não são editados, podem ser simples, mas são íntegros, genuínos, podendo ser simples sem terem sido simplificados.



Apesar do conceito de texto autêntico gerar controvérsias, o conceito que levamos em consideração foi o de que, texto autêntico é todo aquele que tem propósito comunicativo real entre escritor e leitor, não tendo sido necessariamente escrito por ou para falantes nativos da língua alvo. Para Sarcella e Oxford (1992), textos autênticos são sempre contextualizados, isto é, fazem parte de um contexto de comunicação real. Já textos não autênticos em geral são simples e simplificados, editados, escritos não com um propósito de comunicação real, mas explicitamente para o ensino de LE. As autoras acreditam que, desde o início do processo de aprendizagem, o aprendente iniciante deve ser exposto à língua autêntica, mesmo que em textos simples, mas que seja material autêntico, escrito ou falado em língua autêntica, usado como veículo de comunicação diária. Pode ser em revistas, livros, slogans, sinais de trânsito, cardápios, cartazes com avisos, etc. Para elas simplificar um texto em geral implica na remoção de redundâncias naturais e faz com que a organização retórica do texto fique mais difícil de ser inferida, percebida. Um texto simplificado pode ser tornar mais difícil de ser lido do que o texto original e, em geral, aprendentes adultos reconhecem quando um texto foi simplificado e se ressentem disso. A dificuldade da leitura às vezes não está na língua em si, mas na dificuldade conceitual do texto ou das tarefas exigidas pelos professores. Uma vez que o aprendente percebe o gênero ou o tipo de texto (fábulas, contos, artigos de jornal, panfletos, contas de água, luz, etc.) ele pode inferir significados e as estruturas gramaticais se tornam mais simples, facilitando a compreensão do texto.

Diferentemente do que geralmente acontece nas atividades de leitura intensiva propostas nos livros didáticos, onde o aprendente deve ler e compreender detalhadamente o texto, que geralmente vem seguido de atividades de “compreensão” tais como distinguir a idéia principal, inferir significados de palavras desconhecidas, localizar o referente, nossa proposta era a de incentivar a leitura extensiva, onde a compreensão do texto como um todo é mais importante do que a compreensão de palavras ou estruturas gramaticais isoladas. Mais do que desenvolver o hábito de leitura, a proposta do projeto é desenvolver o gosto pela leitura, no caso leitura em LE. Na leitura extensiva, o aprendizado de vocabulário e estrutura nova se dá naturalmente, uma vez que não temos controle sobre o que vamos aprender quando lemos um texto.

Apesar de o projeto ter como base o trabalho em pares, a leitura deveria ser individual, pois cada indivíduo tem um ritmo de leitura diferente.

Na proposta inicial, os alunos deveriam ter um tempo em sala de aula para discutirem a estória, trocarem idéias sobre o texto e sobre como desenvolveriam o trabalho de socialização do texto. No entanto, constrações relativas ao tempo previsto para se cumprir o programa oficial das disciplinas impediu que isso acontecesse e as discussões foram feitas extraclasse. O professor teria o papel de apenas orientar sobre os objetivos, metodologia e passos do projeto sem ter que ler cada estória, uma vez que não haveria avaliação tradicional de compreensão da leitura.

Nuttall (1996) não recomenda qualquer tipo de atividade avaliativa quando se trata de leitura extensiva, não só porque cada aluno estará lendo um livro diferente, mas também porque o propósito da leitura extensiva é ler livremente, intensamente e pelo prazer da leitura. No entanto, propor uma atividade para nota que não é seguida de algum tipo de avaliação ainda está muito longe da realidade do contexto de ensino brasileiro e, portanto, optamos por “avaliar” de alguma forma o trabalho de leitura, não com perguntas sobre o texto, ou exercícios de tradução, mas de uma forma em que os alunos, mais uma vez, pudessem escolher livremente como seriam avaliados. As duplas deveriam criar e apresentar, no último dia letivo do semestre, algum tipo de atividade para que o texto lido fosse socializado com toda a turma. Não haveria qualquer interferência do professor.

## 5. RESULTADOS E CONCLUSÃO

Durante todo o semestre em que o projeto foi desenvolvido, foram feitas pequenas discussões sobre o projeto e o andamento do mesmo. Ficamos bastante apreensivos, pois nem sempre havia resposta imediata ou positiva em relação ao andamento do projeto. Os pares se formaram logo no início do semestre, mas alguns foram dissolvidos em consequência do trancamento ou abandono da disciplina. Apesar dos passos e do cronograma propostos para o projeto não poderem ter seguido à risca, por falta de tempo devido ao enorme conteúdo programático imposto pela disciplina, e de os alunos muitas vezes se mostraram relutantes, receosos, “perdidos”, não houve, em momento algum, pedido de cancelamento da atividade. Não podemos afirmar se isso foi devido a real disposição dos alunos em realizarem o projeto ou se, como já dito

anteriormente, devido ao receio dos alunos de “questionarem” com a professora uma proposta de atividade.

Mais uma vez acreditamos que a dificuldade na realização do projeto foi mais uma questão de falta de costume do aluno em escolher o quê e como fazer por conta própria, do que a real dificuldade de dar andamento ao projeto. Percebíamos a dificuldade do aluno em se ver como “ser autônomo”, como alguém co-responsável pelo seu processo de aprendizagem, uma vez que estavam acostumados a um professor organizador e controlador, mas fizemos o possível para não interferir nem na escolha do conto a ser lido nem na forma de apresentação do trabalho final.

No entanto, o resultado foi surpreendente, não só para mim, a professora, como para toda a turma. As atividades de socialização das leituras apresentadas foram de extrema criatividade, pouco repetidas e com a utilização de diferentes elementos visuais e sonoros. Os alunos ficaram orgulhosos de seus trabalhos. Poderíamos citar todas elas, mas vamos aqui listar as que mais nos chamaram a atenção.

Um grupo apresentou um pequeno filme, feito de colagens de vários filmes que recriava a história de forma perfeita. O “filme” foi todo narrado pela dupla. Outro grupo apresentou o texto em forma de história muda com figuras desenhadas pelos próprios membros do grupo. Durante a apresentação da atividade a dupla teve o cuidado de deixar que todos os alunos tomassem parte na atividade tentando colocar os “quadrinhos” na ordem certa, isto é, de forma a recriar a história original. Dessa forma, toda a turma tomou parte na “criação” da história. Outra dupla fez a teatralização do conto, e nesse caso específico, a dupla realmente surpreendeu a professora e a turma, pois mostrou uma fluência e desembaraço que normalmente não apresentavam nas atividades de sala de aula. Dois grupos, em turmas diferentes, recriaram o final da história, levando a um desfecho surpreendente e totalmente diferente do apresentado no texto original. Outro grupo criou um *slide show* com desenhos que narravam o conto lido. Houve também a apresentação de um teatro de fantoches e algumas apresentações orais dos contos, sem que isso configurasse a leitura sistemática do texto.

Em todas as atividades apresentadas ficou claro que os alunos haviam lido e entendido o conto escolhido, sem a necessidade de responderem perguntas de compreensão e interpretação formuladas pelo professor. Além disso, os alunos

mostraram sua capacidade de recontar, de forma criativa, o texto para os colegas, socializando assim o conhecimento adquirido através da leitura.

Concluímos, portanto, que o projeto teve seu principal objetivo alcançado, que era o de dar aos alunos oportunidades de lerem textos autênticos, escolhidos por eles próprios, no sentido de desenvolverem fluência e automatismo na habilidade de leitura em LE estimulando assim a autonomia na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Transcrevemos abaixo alguns depoimentos de alunos que mostram que o projeto foi bem aceito e bem sucedido. Ressaltamos que, dos depoimentos recebidos como parte da avaliação do projeto, nenhum foi negativo.

*Gostei muito do reading project! Pra mim foi uma forma de ter mais contato com os textos escritos em inglês, foi uma ótima oportunidade para melhorar a leitura e compreensão de textos. Além de permitir usar de criatividade para produzir em inglês, os textos podem ser usados para várias finalidades: melhorar a pronúncia com a leitura em voz alta, pode-se criar outras histórias baseadas nos textos, ou seja, a pessoa pode fazer uso deles de acordo com aquilo que ela quer melhorar em si mesma, é uma maneira de buscar autonomia nos estudos.(G)*

*Bem gostei bastante desse exercício. A leitura, tanto em nossa língua, quanto em qualquer outra, sempre abre novos horizontes. É possível, através desse tipo de exercício, nos aprofundar tanto nas expressões escritas (descrições de lugares, pessoas etc) quanto nas orais (as falas dos personagens), o que não tão visível com o uso duma gramática, pra mim. A leitura permite também trabalhar a criatividade, e em uma apresentação podemos expô-la. Creio que não tenha sido difícil realizar o reading project pois todos os meus colegas conseguiram descrever e passar bem a mensagem, apesar de alguns nervosismos. Importante lembrar que, por não ter sido nenhuma leitura obrigatória, talvez, isso tenha permitido que cada um dos leitores pudessem escolher qual o tipo de texto mais se encaixavam e conseqüentemente tenham reproduzido boas apresentações. (MV)*

*About the reading project, all I can say is that I had a really good time doing it. It started when I was deciding which short story I would use for the activity you'd assigned us. I've learned new vocabulary and new usage of the english language as well. It was a bit stressfull for me because I thought I wouldn't get it done until the deadline and I had a lot going on at that very moment. The experience was very positive and innovative to me. (IC)*

*É daqueles tipos de projeto que te surpreendem, porque o aluno acha que vai ser super chato e trabalhoso ter que apresentar uma short story de um jeito diferente. Só que depois da concretização e durante o trabalho o aluno sente o quanto ele pode ser criativo, ter boas idéias e acima de tudo pode apresentar e dividir com os colegas algo legal, uma maneira diferente de abordar uma short story. Diante dos resultados obtidos na turma e do meu próprio resultado, posso dizer com convicção que gostei do*

*meu projeto, gostei dos projetos dos meus colegas de sala e gostei muito do diferencial que foi essa idéia sendo aplicada numa disciplina de língua inglesa, que por muitas vezes é encarada por muitos alunos como pura e simplesmente gramática. (R)*

*Sobre o reading project só tenho a dizer que foi um trabalho inovador onde pode explorar a capacidade de criatividade de cada um de nós, além de mexer um pouco com nosso lado corporal e emocional. Sei que deu um pouco de trabalho na confecção e ensaio da apresentação, porém para um final de curso gostei muito, pois não ficamos presos à testes como de costume. (D)*

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, MLW. **O olhar do egresso: a formação do professor de inglês na UFS.** In: SANTANA, G et al. **Questões de Línguas Estrangeiras: Línguas Estrangeiras em Questão.** São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning.** Harlow: Pearson, 2001.

BERNHARDT, E.B. **Reading development in a second language; theoretical, empirical, & classroom perspectives.** Norwood: Ablex, 1991.

GRABE, W. & STOLLER, F.L. **Reading for Academic purposes: guidelines for the ESL/EFL teacher.** In: CELCE-MURCIA, M (ed). **Teaching English as a Second Foreign Language** (3<sup>rd</sup> edition). Boston: Heinle & Heinle, 2001.

HOLEC, Henri. **Autonomy in Foreign Language Learning.** Oxford: Pergamon, 1981.

LEFFA, V. (org.). **Autonomy in Language Learning.** Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994

LEFFA, V. J. . Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaides; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras.** Pelotas: UFPEL, 2003, v. , p. 33-49.

LITTLE, D. **Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems.** Dublin: Authentik., 1991.

LITTLE, D. **Learner autonomy in the foreign language classroom:** taking account of all the roles and agencies involved in secondary education. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J. & USHIODA, E. (Eds.). **Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom.** Dublin: Authentik, 2003, p.3-5

MAGNO E SILVA, W. **Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor?** In: GIL, G & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas: o desafio do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

NUTTAL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language**. New edition. Macmillan-Heinemann, 2000.

PAIVA, V. L. M. & VIEIRA, L. I. C. **A Formação do Professor e a Autonomia na Aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Básico**. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/enpuli2005.htm>, acessado em 16 de agosto de 2010

SCARCELLA, RC & OXFORD, RL. **The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom**. Boston: Heinle&Heinle, 1992.

VOLKER, P. **Does the teacher have a role in autonomous language learning?** In: BENSON, P. & VOLKER, P. (Eds.). **Autonomy & Independency in Language Learning**. London: Longman, 1997, p. 98-113.